

ПАРАДИГМА РОЗУМІННЯ

В умовах інноваційного розвитку і становлення інтелектуальної економіки традиційна освітня парадигма, орієнтована на знання, вичерпала себе. Реалії сьогодення вимагають від системи освіти оновлення змісту навчання і забезпечення глибокого його розуміння учнями і студентами. Це зумовлює потребу в розвитку педагогічної герменевтики. Нового підходу вимагає система оцінки результатів навчання.

Ключові слова: парадигма, знання, розуміння, засвоєння, герменевтика.

Пономарев А. С. Парадигма понимания. В условиях инновационного развития и становления интеллектуальной экономики традиционная парадигма образования, ориентированная на знания, исчерпала себя. Современные реалии требуют от системы образования обновления содержания образования и обеспечения его глубокого понимания учащимися и студентами. Это обуславливает потребность в развитии педагогической герменевтики. Нового подхода требует система оценки результатов учебы.

Ключевые слова: парадигма, знание, понимание, усвоение, герменевтика.

Ponomaryov A. S. The paradigm of understanding. In terms of innovative development and establishment of knowledge-based economy the traditional paradigm of education focused on knowledge, has exhausted itself. Modern realities demand from the educational system updates the content of education and ensuring its understanding of pupils and students. This leads to the need to develop pedagogical hermeneutics. New approach requires the evaluation study system.

Key words: paradigm, knowledge, understanding, learning, hermeneutics.

Загальна постановка проблеми. Стрімкі й глибокі зміни у всіх сферах суспільного виробництва, які характеризують не лише сьогодення, але й осяжні перспективи цивілізаційного розвитку, дають вагомі підстави говорити про необхідність пошуку принципово нових шляхів, способів і засобів підготовки належного кадрового забезпечення цього розвитку. Оскільки ж основна ланка його підготовки – це система освіти, вона й вимагає визначення стратегічних шляхів свого реформування, які б дозволяли ефективно розв'язувати все більш складні завдання й задовольняти як суспільні очікування, так і освітні потреби самої особистості учня чи студента.

Уявляється необхідним наголошувати саме на стратегічних завданнях освіти, оскільки в рамках звичних часткових, так званих косметичних реформ вже неможливо успішно подолати ту глибоку суперечність між традиційними цілями і характером освіти та принципово новими умовами суспільного буття, які до того ж ще й швидко змінюються. Адже саме до них освіта й має готувати підростаючі покоління, готувати таких фахівців, які б могли не тільки успішно діяти в цих складних мінливих умовах, а й поглиблювати сам інноваційний

характер розвитку суспільства, прискорювати науково-технічний і соціальний прогрес. При цьому їм необхідне глибоке розуміння тих загроз і небезпек, які можуть супроводжувати процеси розвитку науки, техніки і технологій.

Однією з хиб традиційної освіти є слабка увага до формування розуміння. Проблема подолання цієї ситуації досить складна. Вона пов'язана зі складністю і недостатньою вивченістю самого феномену розуміння. Актуальність же цієї проблеми пояснюється все більш відчутним ускладненням матеріальних умов суспільного життя, насамперед використовуваних технологій та зростанням серйозності техногенних і антропогенних аварій і катастроф, масштабів збитків і вартості ліквідації їх наслідків.

Ефективним розв'язанням цього складного і важливого завдання, на наш погляд, може бути орієнтація освіти на нову парадигму сприйняття і засвоєння навчального матеріалу – не через його запам'ятовування й наступне більш чи менш точне відтворення, а через глибоке розуміння. Цей перехід до парадигми розуміння вимагає осмислення як самого феномену розуміння, суті відповідної освітньої парадигми й шляхів та способів її практичної реалізації в педагогічній діяльності. Успішне здійснення цього переходу означатиме новий рівень педагогічної майстерності й новий рівень культури філософського мислення.

Аналіз досліджень і публікацій з проблеми свідчить про те, що феномен розуміння давно привертає істотну увагу дослідників – філософів, психологів, педагогів. Адже будь-яка діяльність заради задоволення певних потреб людини має здійснюватися за умови розуміння нею цілей і смислу цієї діяльності та характеру її здійснення. Одним з перших, хто прагнув досягнути сутності смислу і його розуміння, був Аристотель. Пізніше в межах філософської герменевтики проблема розуміння набувала все більш чіткого окреслення в роботах вчених. Як приклад, можна навести імена В. Дільтея, М. Флаціуса, Ф. Шлейєрмахера. Пізніше феномен розуміння і поняття смислу досліджували Л. Вітгенштейн, Ф. Джеймсон, М. Хайдеггер. Саме останній вважав, що саме буття конститується розумінням. Засвоєння ж зрозумілого він вважав тлумаченням.

Сьогодні проблеми розуміння активно досліджують А. В. Антонов, Е. К. Бистрицький, О. О. Бодальов, Х. Г. Гадамер, С. М. Резнік, В. О. Семиченко. Ці

та інші дослідники розглядають як філософські, так і психологічні та педагогічні аспекти проблеми. Так, процеси розуміння у розвитку мислення вивчає Л. Л. Гурова. Досить цікавий аналіз процесу переходу від дослідження розуміння суб'єктом світу до психологічного аналізу розуміючого себе буття виконав В. В. Знаков. Психології розуміння творчих завдань присвячує свої дослідження А. Б. Коваленко. Однак розуміння самого розуміння ще значною мірою лишається відкритим полем досліджень.

В одній з наших робіт вказано, що «розуміння являє собою таке осягнення, таке розкриття смислу, сутнісних характеристик предмета пізнання, яке дозволяє людині побачити щораз новій, особливій, індивідуальній ситуації певний загальний принцип» [1, с.69-70]. Педагогічна діяльність саме й потребує такого розуміння, такого розкриття загального смислу, завдяки якому студент стає здатним вбачати його в кожній конкретній ситуації, здатним аналізувати її в загальному контексті своєї майбутньої професійної діяльності.

Спробу філософсько-гносеологічного аналізу феномену розуміння свого часу здійснили С. С. Гусєв і Г. Л. Тульчинський, які трактували цей феномен як «процедуру осмислення – виявлення й реконструкції смислу, а також смислоутворення» [2, с. 22]. Для освітньої практики важливо саме забезпечити створення такої ситуації, в якій учні чи студенти отримують можливість оволодіти саме процедурою осмислення. В іншому разі матеріал, що механічно запам'ятовується, фактично не засвоюється належним чином.

В контексті педагогіки розуміння цікавою є точка зору, яку висловили В. Н. Куніцина, Н. В. Казаринова та В. М. Погольша. Досліджуючи розуміння в контексті міжособистісного спілкування, вони розглядають його як механізм, що «забезпечує формування загального смислового поля» [3, с. 112]. Саме це загальне смислове поле має бути сформоване у студента з кожної навчальної дисципліни. Якщо ж з певної дисципліни воно у нього відсутнє, викладання цієї дисципліни виявляється, за великим рахунком, марною витратою часу.

Нам вже доводилося писати про те, що «феномен розуміння являє собою одну з найістотніших ознак людини та її психіки. Адже саме завдяки розумінню світу, себе та інших людей в ньому ми і отримуємо можливість усвідомленого

здійснення різноманітних видів цілеспрямованої діяльності» [4, с. 29]. Заради підготовки майбутнього фахівця до ефективного здійснення його професійної діяльності система освіти і має сповідувати й послідовно реалізовувати саме парадигму розуміння. Пошуку шляхів розв'язання цього важливого завдання сьогодні присвячується низка досліджень, результати яких складаються в цілісну наукову дисципліну, якою постає герменевтика освіти. Цікаву спробу її теоретичного аналізу здійснює В. П. Андрущенко [5].

Разом з тим, ще **недостатньо дослідженими**, на наш погляд, лишаються такі аспекти порушеної проблеми, як чіткість визначення предмету досліджень герменевтики освіти, психологічні механізми розуміння, пошук методів, засобів і педагогічних технологій, які були б орієнтовані на забезпечення розуміння студентами навчального матеріалу й новий рівень його засвоєння.

Мета статті й полягає у спробі певною мірою висвітлити деякі з вказаних аспектів проблеми. Перш за все йдеться про сучасне розуміння сенсу і сутності герменевтики. Крім того, передбачається уточнити зміст поняття розуміння, а також окреслити можливі шляхи, засоби і педагогічні технології, спрямовані на системну й ефективну реалізацію парадигми розуміючої освіти.

Виклад основного матеріалу вважаємо за доцільне розпочати з того, що сьогодні розуміння постає не тільки визначальним чинником якості освіти, перш за все якості професійної підготовки фахівців, а й основною передумовою успішного забезпечення інноваційного характеру суспільного розвитку. Дійсно, прискорення й розгалуження науково-технічного прогресу, помітне загострення конкурентної боротьби й зумовленої нею прискорення циклу зміни поколінь техніки і технологій вимагають від кожного фахівця інноваційного характеру мислення. Однак воно має ґрунтуватися на надійному підґрунті глибокого розуміння сутності відповідних новацій та можливих наслідків, як позитивних, так негативних, їх застосування.

Складність і важливість цього завдання вимагає інноваційного мислення педагогів, постійного пошуку ними шляхів і засобів підвищення міри розуміння студентами навчального матеріалу. А для цього їм необхідне розуміння самого феномену розуміння, психологічних механізмів, що забезпечують можливість

розуміння і потребу людини у ньому. Ці питання і складають сьогодні сутність і сенс педагогічної герменевтики як філософської дисципліни, предметом якої і є розуміння, його механізми й закономірності.

Одним з її положень виступає принципова відмінність між знанням і розумінням. Знання полягає в тім, що людина володіє певною інформацією як сумою фактів про певний об'єкт чи явище, в істинності яких у неї немає сумнівів і які вона у разі потреби може відтворити. Розуміння ж означає збагнення сенсу і смислу цього об'єкта чи явища, його дійсного значення та здатність розмістити його в полі структурних і причинно-наслідкових зв'язків і в загальному контексті світосприйняття і світогляду, притаманного цій людині. Розуміння вимагає більш глибокої, напруженої та інтенсивної мисленнєвої діяльності, ніж та, що має місце при формуванні знань.

На об'єктивну природу відмінності між знанням та розумінням накладає свій відбиток істотне розмаїття рівнів освіченості і культурного розвитку людей та їх індивідуальних психологічних характеристик. В результаті різні люди можуть знати один і той же факт, а розуміють воно його абсолютно по-різному. Тим більш, що на це розуміння (чи інтерпретацію) впливають світоглядні й моральнісні позиції, політичні погляди та релігійні переконання тощо. Подібну картину ми сьогодні щодня спостерігаємо у зв'язку і ситуацією в Україні.

Однак не слід вважати, що розуміння взагалі відірване від знань, що між ними немає ніяких зв'язків. По-перше, і знання, і розуміння пов'язані тим, що вони є результатом і продуктом мисленнєвої діяльності. По-друге, розуміння спирається на певні знання, якими людина вже володіє й використовує їх у своїй мисленнєвій діяльності в процесі глибше зрозуміти сенс і сутність певного факту, об'єкта чи явища. По-третє, знання й розуміння можуть виступати і часто дійсно виступають спонукальними мотивами одне для одного. Так, знання якогось певного факту здатне викликати у людини потребу зрозуміти його сенс і смисл, його зв'язки з іншими фактами, подіями чи явищами. З іншого ж боку, навпаки, розуміння певного смислу може спонукати людину взнати більше про той об'єкт чи явище, загальний смисл і сутність якого вона збагнула і розуміє.

Важливою особливістю парадигми розуміння виступає притаманна їй властивість системності. При послідовному застосуванні ідей і принципів цієї парадигми студент отримує можливість глибоко розуміти не тільки навчальний матеріал певної дисципліни, але й її системну структуру, місце і призначення цієї дисципліни в загальній тканині його професійної підготовки. Водночас та завдяки цьому перед ним більш чітко проступають контури його майбутньої професійної діяльності, виявляється і прояснюється необхідність оволодіння тим чи іншим теоретичним матеріалом, формування тих чи інших практичних умінь і навичок. Важливого значення набуває й розуміння майбутнім фахівцем соціальної значущості своєї спеціальності й професійної діяльності.

Парадигма освіти, домінантною метою якої виступає розуміння, активно сприяє ефективному розв'язанню цілої низки таких важливих завдань. Першим з них є допомога студентові у визначенні, розумінні й усвідомленні освітніх потреб його особистості та максимально можливе задоволення цих потреб. Друге завдання полягає у забезпеченні можливості студента обирати свою індивідуальну траєкторію навчання, професійного й особистісного розвитку відповідно до його здібностей, прагнень та інтересів, його власного розуміння життєвих цілей і цінностей. Третім завданням системи освіти має виступати забезпечення глибокого розуміння й засвоєння студентом того, що навчання і знання є однією з важливих цінностей і основною передумовою його успішного життя й діяльності. Четвертим завданням є активізація мислення, розумової діяльності, розвиток рефлексивних умінь і потреб студентів в аналізі та спробах зрозуміти сутність фактів, подій і явищ, з якими вони мають справу чи просто стикаються і які впливають на прийняття ними певних рішень.

На думку відомих психологів О. В. Брушлінського, О. К. Тихомирова та інших, мислення взагалі завжди починається і завершується розумінням. Це означає, що мислення виникає з розуміння людиною того, що вона зустрілася з новою для себе проблемною ситуацією, сутності якої вона ще не розуміє. При цьому перед нею постає як розумова задача збагнути смисл цієї ситуації. Отже мислення реалізується у формулюванні цієї задачі та її наступному розв'язанні. Завершається ж мислення розумінням отриманих при її розв'язанні результатів.

Як свідчить педагогічна практика, для забезпечення глибокого розуміння студентами навчального матеріалу необхідна їх активна напружена навчально-пізнавальна діяльність як в процесі лекційного і практичного заняття, так і особливо при самостійній роботі над ним. При цьому їм слід пам'ятати, як цілком справедливо стверджував свого часу видатний філософ і педагог К. Гельвецій, що страх перед можливістю помилки не повинен нас утримувати від пошуків істини. Осягнення ж істини є тим більш цінним і глибоким, коли воно досягнуте самостійно, а не вкладається педагогом в голову студента в готовому, та ще й детально розтлумаченому вигляді.

Наявність індивідуальних особливостей характеру розумової діяльності студентів, рівня їх інтелектуального і загальнокультурного розвитку вимагає від педагогів індивідуального підходу для забезпечення належного розуміння навчального матеріалу кожним з них. Урахування індивідуальних пізнавальних здібностей дозволяє обирати рівень складності і терміни виконання самостійної роботи, адекватні можливостям кожного студента. Але для цього педагогові необхідно добре знати кожного студента, спілкуватися з ними, вивчати їх. Як писав К. Д. Ушинський, для того, щоб виховати учня у всіх відношеннях, необхідно знати його у всіх відношеннях.

Цікавою педагогічною проблемою уявляється організація контролю та оцінки результатів навчання, так званого показника успішності у разі використання парадигми розуміння. Певні ускладнення тут будуть зумовлені інерційністю нашого мислення і стереотипами підходу до оцінювання цих результатів. Дійсно, усталеною категорією була і лишається оцінка знань. При цьому блискуче відтворення студентом фактів вимагає за традиційним підходом відмінної оцінки, тоді як багатоваріантний виклад матеріалу з глибоким його розумінням, але з дрібними неточностями згідно з існуючим положенням не може бути оцінений на відмінно. Отже, у цьому разі ситуація вимагає її розуміння від педагога, він і має прийняти дійсно правильне у цій ситуації рішення, що саме така відповідь і заслуговує відмінної оцінки.

Парадигма освіти, орієнтована на розуміння, означає початок принципово нового етапу в розвитку освіти як вкрай важливого соціального феномену. Цей

етап має знаменувати більшу відповідність цілей, змісту й характеру освіти тим реальним потребам людини і суспільства взагалі, надає їм новий імпульс для більш динамічного розвитку. Водночас ця парадигма висуває високі вимоги до професіоналізму й особистості педагога, до чіткості його світоглядних позицій і моральнісних переконань, до загальної і професійної культури. Вона підвищує роль культури філософського мислення педагога, його відповідальності й глибокого розуміння логіко-методологічних засад своєї професійної діяльності.

Висновки. Викладені міркування дають підстави дійти таких висновків. По-перше, істотне ускладнення суспільного буття і його матеріальної основи вимагає від системи освіти адекватних дій з формування належного кадрового забезпечення процесів інноваційного розвитку. По-друге, формування кадрів фахівців інноваційної доби зумовлює необхідність рішучого переходу освіти від парадигми знання до парадигми розуміння. По-третє, успішна реалізація можливостей і переваг парадигми розуміння можлива лише за умови глибокого розуміння педагогами її сутності й особливостей діяльності відповідно до її положень, норм і принципів. По-четверте, впровадження парадигми розуміння передбачає розвиток філософії освіти, перш за все педагогічної герменевтики. За допомогою використання її принципів і положень педагоги підвищують свою професійну компетентність і культуру й прищеплюють їх своїм вихованцям. По-п'яте, ця парадигма посилює значення логіко-методологічних засад в раціональній організації освітньої діяльності, а отже й відкриває можливість істотного підвищення її ефективності.

Література: 1. Романовський О. Г. Педагогіка розуміння як перспективний напрям розвитку вищої освіти: навч. посібн. / О. Г. Романовський, О. С. Пономарьов, С. М. Резнік, Ж. Б. Богдан. – Харків: НТУ «ХП», 2014. – 260 с.

2. Гусев С. С. Проблема понимания в философии: Филос.-гносеолог. анализ / С. С. Гусев, Г. Л. Тульчинский. – М.: Политиздат, 1985. – 192 с.

3. Куницына В. Н. Межличностное общение: Учебник для вузов / В. Н. Куницына, Н. В. Казаринова, В. М. Погольша. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.

4. Пономарьов О. С. Герменевтика освіти: навч.-метод. посібник. / О. С. Пономарьов. – Харків: НТУ «ХП», 2012. – 76 с.

5. Андрущенко В. П. Герменевтика освіти (спроба теоретичного аналізу) / Віктор Андрущенко // Вища освіта України. – 2014. – № 4. – С. 5-9.